

Oliver Ruf

“Erlebte Poetik”

Kreative Schreib-Szenen in ästhetischer Theorie, literarischem Leben und Literatur vermittelnder Praxis

I.

Der Begriff der ‘Schreib-Szene’ gehört zu den neueren, epistemologisch offenen Bezeichnungen für die Betrachtungsweise einer literarischen Schreib-Produktions-Situation.¹ In jüngeren Untersuchungen hat sie sich weniger als trennscharfe Kategorie denn als Sammelname für diverse Versuche entwickelt, die sich einem Gebiet von Problemen widmen, welche sich bei der Untersuchung der Rahmung dessen ergeben, was Literatur unter bestimmten und bestimmbareren Bedingungen technischer und materieller Art jeweils meint und systematisch realisiert.² Das ‘Feld’ der ‘Schreib-Szene’ liegt in einem Interferenzraum, der einerseits die Geschichte von Literatur, Rhetorik und Poetik privilegiert und andererseits die Körperlichkeit und Instrumentalität des Schreibakts als Quelle von Widerständen, die im Schreiben überwunden werden müssen, und

1 Siehe dazu die Veröffentlichungen aus der Reihe *Zur Genealogie des Schreibens*. Hg. v. Martin Stingelin. München: Fink 2004ff.; besonders Stingelin, Martin (Hg.): *“Mir ekelt vor diesem tintenklecksenden Säkulum”*. *Schreibszenen im Zeitalter der Manuskripte* (2004; Bd. 1); Giuriato, Davide/Stingelin, Martin/Zanetti, Sandro (Hg.): *“Schreibkugel ist ein Ding gleich mir: Von Eisen”*. *Schreibszenen im Zeitalter der Typoskripte* (2005; Bd. 2); dies. (Hg.): *“System ohne General”*. *Schreibszenen im digitalen Zeitalter* (2006; Bd. 3); Fries, Thomas/Hughes, Peter/Wälchi, Tan (Hg.): *Schreibprozesse* (2008; Bd. 7); Giuriato, Davide/Stingelin, Martin/Zanetti, Sandro (Hg.): *“Schreiben heißt: sich selber lesen”*. *Schreibszenen als Selbstlektüren* (2008; Bd. 9); Stingelin, Martin/Thiele, Matthias (Hg.): *Portable Media. Schreibszenen in Bewegung zwischen Peripatetik und Mobiltelefon* (2009; Bd. 12).

2 Vgl. Höcker, Arne: *Artistische Dinge oder Wie man lyrische Gedichte macht*. Gottfried Benns *Schreibszenen*. In: *ZfdPh* 4 (2010). S. 609-621. Hier S. 612. Auf der Folie des “artistischen Programms”, das Benn in seinem Vortrag *Probleme der Lyrik* entwirft, untersucht Höcker die “instrumentellen Verfahren des Schreibens”, in deren “artistische Dinge Form und Gestalt bekommen und sich als Gedicht realisieren.” (Ebd., S. 609)

als Genealogie expliziert; hinzufügen ließe sich eine dritte Position, die die handwerkliche, semiotische, linguistische und operative Dimension des Schreibens ausführt.³ Damit liegt die ‘Schreibszene’ auch disziplinär zwischen eindeutiger definierten Perspektiven, die deren Gegenstand – das ‘Schreiben’ – naturgemäß mit unterschiedlichen Werkzeugen und aus divergenten Blickwinkeln studieren. Deswegen ist die Verpflichtung auf einen interdisziplinären Zugriff wesentlicher Teil der Frageperspektive; eine ‘Schreibszene’ wird erst sichtbar, analysierbar und gleich wie wissenschaftlich handhabbar, wenn das Zusammenwirken des Ensembles ihrer heterogenen Faktoren erfasst wird. An dieser Stelle nicht unerwähnt bleiben darf aber auch, wie sehr die ‘Schreibszene’ in literaturtheoretisch wie -historisch zu rekonstruierende Leitlinien gestellt werden kann, die in besonderer Weise die ‘Ideen’ und literarischen Realisierungen der Romantik aufweisen, zumal es ja “[r]omantische Gabe” war, “Welt als gelebte und imaginierte Welten zu begreifen sowie in der Wirklichkeit Vielheiten wirken zu sehen”: “Nur in Form von Wirklichkeiten konnte die romantische Theorie und Schreibpraxis Erfahrung analysieren, imaginieren oder gestalten.”⁴

Vor diesem Hintergrund soll im Folgenden eine weitere Sichtweise, Analyse und Handhabbarkeit des Phänomens der ‘Schreib-Szene’ vorgestellt werden, die ich theoretisch kontextualisieren wie praktisch diskutieren will. So wird sie Anbindung finden an Modelle der ‘Ästhetischen Bildung’, mithin an eine Disziplin, in der “ästhetisches Verhalten” für “den Erziehungsbereich und die didaktische Reflexion programmatisch erschlossen” wird.⁵ Ein Befund bestärkt in diesem Zusammenhang mein Anliegen: Der Begriff der ‘Ästhetischen Bildung’ – ob er in bewusster Abgrenzung oder als zentrale Zielkategorie zu demjenigen der ‘Ästhetischen Erziehung’ gebraucht wird⁶ – wird heute noch immer vornehmlich

3 Siehe zum ersten Fall Schärf, Christian: *Einleitung. Schreiben. Eine Sinngeschichte*. In: ders. (Hg.): *Schreiben. Szenen einer Sinngeschichte*. Tübingen: Attempo 2002, S. 7-25; zum zweiten Fall Stügelin, Martin: *‘Schreiben’. Einleitung*. In: ders. (Hg.): *‘Mir ekelt vor diesem tintenklecksenden Säkulum’*, S. 7-21; zum dritten Ludwig, Otto: *Integriertes und nicht-integriertes Schreiben. Zu einer Theorie des Schreibens: eine Skizze*. In: Baumann, Jürgen/Weingarten, Rüdiger (Hg.): *Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte*. Opladen: Westdeutscher Verlag 1995. S. 273-287.

4 Görner, Rüdiger: *Die Pluralektik der Romantik. Studien zu einer epochalen Denk- und Darstellungsform*. Wien: Böhlau 2010. S. 239.

5 Lehnerer, Thomas: *Ästhetische Bildung*. In: Staudte, Adelheid (Hg.): *Ästhetisches lernen auf neuen Wegen*. Weinheim: Beltz 1993. S. 38-43. Hier S. 41.

6 Siehe dazu Franke, Annette: *Aktuelle Konzeptionen der Ästhetischen Erziehung*. München: Meidenbauer 2007. S. 24f. Siehe außerdem die dort genannten Verweise u.a. auf

in kunstdidaktischer bzw. kunstpädagogischer Hinsicht sowie mittlerweile auch im Hinblick auf Musik-, Theaterspiel-, Gestaltungs-, Sport- und Tanzpädagogik gebraucht.⁷ Vergleichsweise selten ist hierbei bislang aber die Behandlung von Sprache und Literatur als Möglichkeiten künstlerisch-ästhetischen Ausdrucks und damit als Gebiet ‘Ästhetischer Bildung’ ins Zentrum “Ästhetische[r] Forschung”⁸ gerückt.⁹ Diese Beobachtung ist umso erstaunlicher angesichts des breiten Konsenses, dass zum einen die menschliche Kultur grundsätzlich ohne Sprache “nicht denkbar” ist, dass Sprache “nicht nur im direkten Kontakt der Menschen untereinander eine elementare Rolle” spielt, sondern “– über individuelle Beziehungen hinausgehend – in gewisser Weise [...] Speicher des menschlichen Wissens und menschlicher Erfahrungen” darstellt,¹⁰ und dass zum anderen das ‘Schreiben’ als so “unverzichtbarer Teil kultureller Praxis” anzusehen ist, “dass die Einführung in die Welt der Texte und in die Schriftlichkeit als Medium seit Jahrhunderten als wesentliche, vielleicht wichtigste Aufgabe öffentlicher Erziehung” gilt.¹¹ Bereits Anfang der 1970er Jahre hat zudem Lothar Baier unterstrichen, im “Prozeß ästhetischer Erziehung” – und mit ihm, wie hinzugefügt werden muss, auch in jenem der ‘Ästhetischen Bildung’ – die Literatur nicht unberücksichtigt zu lassen.¹²

Selle, Gert: *Experiment Ästhetische Bildung*. Reinbek: Rowohlt 1990, S. 21f.; Legler, Wolfgang: *Ästhetische Bildung zwischen Allgemeiner Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik*. In: Grünewald, Dietrich (Hg.): *Kunstdidaktischer Exkurs. Texte zur Ästhetischen Erziehung von 1984-1995. Sammelband ‘Theorie’ der Zeitschrift ‘Kunst und Unterricht’*. Velber: Friedrich 1996, S. 58-63; Otto, Gunter: *Didaktik der Ästhetischen Erziehung. Ansätze – Materialien – Verfahren*. Braunschweig: Westermann 1974.

7 Vgl. Mollenhauer, Klaus: *Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern*. Weinheim: Juventa 1996. S. 13.

8 Vgl. Kämpf-Jansen, Helga: *Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung*. Köln: Salon 2001.

9 Siehe auch Rittelmeyer, Christian: *Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick*. Oberhausen: Athena 2010. Auf Sprache und Literatur wird hier ebenfalls nicht näher eingegangen.

10 Brandstätter, Ursula: *Grundfragen der Ästhetik. Bild – Musik – Sprache – Körper*. Köln: Böhlau 2008. S. 151f.

11 Abraham, Ulf/Kupfer-Schreiner, Claudia/Maiwald, Klaus: *Im Spannungsfeld von Didaktik und Pädagogik. Schreibförderung und Schreiberverziehung*. In: dies. (Hg.): *Schreibförderung und Schreiberverziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule*. Donauwörth: Auer 2005. S. 5-11. Hier S. 5.

12 Baier, Lothar: *Literatur im Prozeß ästhetischer Erziehung*. In: Schwencke, Olaf (Hg.): *Ästhetische Erziehung und Kommunikation*. Frankfurt a.M.: Diesterweg 1972. S. 77-82. Siehe insgesamt auch Aissen-Crewett, Meike: *Ästhetisch-ästhetische Erziehung. Zur*

Wie die genannten Parameter ‘Sprache’, ‘Schreiben’ und ‘Literatur’ in einer Abwandlung der Positionsbeschreibung des Gegenstands- und Aufgabengebiets der ‘Schreib-Szene’ sowohl ästhetisch-theoretisch zusammen zu denken als auch praktisch zu realisieren sind,¹³ möchte ich im vorliegenden Beitrag erklären. Dazu stelle ich Begriff und Ausprägung der ‘Kreativen Schreib-Szene’ vor, die ich erstmals in die fachwissenschaftliche wie fachdidaktische und pädagogische Diskussion einzubringen versuche. Die systematischen Konsequenzen werden in drei Schritten erörtert. Zuerst zeige ich den begrifflichen Horizont eines solchen Projekts durch Rückgriff auf die wichtigsten Vorarbeiten zum Thema (II.), wobei auch grundsätzliche Bemerkungen zur ‘(Literatur-) Ästhetischen Bildung’ erfolgen. Dann betrachte und illustriere ich ‘Kreative Schreib-Szenen’ mit Beispielen aus dem literarischen Leben bzw. aus der ‘erlebten’ Poetik (III.) und ende mit einer konkreten Projektvorstellung aus der Literatur vermittelnden Praxis (IV.).

II.

“Um Schreiben zu können”, führt Vilém Flusser in seiner medientheoretischen Bemerkung zur *Geste des Schreibens* aus, werden u.a. “eine Oberfläche (Blatt, Papier)”, “ein Werkzeug (Füllfeder)”, “Zeichen (Buchstaben)”, “eine Konvention (Bedeutung der Buchstaben)”, “Regeln (Orthographie)”, “ein System (Grammatik)”, “ein durch das System der Sprache bezeichnetes System (semantische Kenntnis der Sprache)”, “eine zu schreibende Botschaft (Ideen)” und “das Schreiben” selbst benötigt.¹⁴ Für diese verschiedenen Elemente des Schreibakts, die in der von Rüdiger Campe derart benannten ‘Schreib-Szene’ in einer mal schwachen, mal stärkeren oder starken Ausprägung auftreten,¹⁵ nimmt der von Flusser herausgestellte Punkt der ‘zu schreibenden Botschaft’ oder ‘Idee’ eine Sonderstellung ein, denn wer sich von dieser

Grundlegung einer Pädagogik der Künste und der Sinne. Potsdam: Universitätsbibliothek Potsdam 2000.

13 Zum Aspekt des “Praktisch-Verbindlichen” einer womöglich “unpraktischen Theorie” im Kontext ‘Ästhetischer Bildung’ siehe Velthaus, Gerhard: *Bildung als ästhetische Erziehung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2002. S. 215-217.

14 Vilém Flusser: *Die Geste des Schreibens*. In: ders.: *Gesten. Versuch einer Phänomenologie*. Düsseldorf: Bollmann 1991. S. 39-49. Hier S. 40.

15 Vgl. Campe, Rüdiger: *Die Schreibszene, Schreiben*. In: Gumbrecht, Hans Ulrich/Pfeiffer, K. Ludwig (Hg.): *Paradoxien, Dissonanzen, Zusammenbrüche. Situationen offener Epistemologie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1991. S. 759-772.

erfüllt sieht, mag sich bei seiner ‘Be-Geisterung’, diese mitzuteilen, nicht lange beim Automatismus semantischer, grammatischer oder orthographischer Regeln aufhalten, geschweige denn bei der Mechanik, sich eines Werkzeugs im Zusammenspiel mit seiner Oberfläche bedienen zu müssen, um überhaupt ein Zeichen zum Ausdruck bringen zu können, zeichnet sich die ‘Idee’ in ihrem emphatischen Wort-sinn doch gerade dadurch aus, daß sie durch den Umstand unangefochten bleibt, ob sie tatsächlich zu Papier gebracht worden ist oder nicht.¹⁶

“Eine ‘Idee’ ist eine ‘Idee’, selbst wenn es keinem Schreibwerkzeug gelingt, den Schädel aufzumeißeln, in dem sie geboren ist”,¹⁷ und dies ist für die hier begrifflich zu versuchende Zuschreibung deshalb so wichtig, weil erstens das zum Schreiben notwendige, “erhebliche Übung voraussetzende Zusammenspiel von Oberfläche, Werkzeug und Zeichen”, beispielsweise von “Papier, Füllfederhalter und Buchstaben”, aus pädagogisch-didaktischer Sicht durch die gängigen Methoden des Schriftspracherwerbs prinzipiell erlern- wie vermittelbar ist;¹⁸ hinzu kommt, dass zweitens der Begriff der ‘Idee’ naturgemäß mit dem der ‘Kreativität’ korreliert,¹⁹ der wiederum mit dem der ‘Ästhetik’ aufs Engste verbunden ist.²⁰ Kreativität im Verständnis einer “schöpferischen, gestalterischen Kraft, die Neues hervorbringt”²¹ und eine “universelle Eigenschaft menschlichen Handelns und Denkens”²² bedeutet, bedingt auf ästhetischem und

16 Stingelin: ‘Schreiben’, S. 14.

17 Ebd. Nicht übersehen werden darf an dieser Stelle, dass die “durch die mittels eines Werkzeugs möglichst formvollendete geübte Zeichnung eines Buchstabens auf einer Oberfläche” sich eine ‘Idee’ “überhaupt erst aufspielen kann” (ebd.).

18 Siehe dazu aus der Fülle an Fachliteratur Schröder-Lenzen, Agi: *Schriftspracherwerb und Unterricht. Bausteine professionellen Handlungswissens*. Wiesbaden: VS ³2008; Schenk, Christa: *Lesen und Schreiben lernen und lehren. Eine Didaktik des Schriftspracherwerbs*. Hohengehren: Schneider ⁸2009; Sassenroth, Martin: *Schriftspracherwerb. Entwicklungsverlauf, Diagnostik und Förderung*. Bern: Haupt ⁴2000.

19 Siehe dazu u.a. Landau, Erika: *Psychologie der Kreativität*. München: Reinhardt 1974; Brodbeck, Karl-Heinz: *Entscheidung zur Kreativität. Wege aus dem Labyrinth der Gewohnheiten*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1999; de Bono, Edward: *Serious Creativity. Die Entwicklung neuer Ideen durch die Kraft lateralen Denkens*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel 1996; Schlicksupp, Helmut: *Innovation, Kreativität und Ideenfindung*. Würzburg: Vogel 1992.

20 Vgl. Braun, Daniela: *Ästhetik, Kreativität und Bildung*. Remagen: ibus 2006. S. 22-37.

21 Ebd., S. 23.

22 Kruse, Otto: *Kreativität und Veränderung: Vorstellungen von der Wirksamkeit kreativer Methoden in der psychosozialen Arbeit*. In: ders. (Hg.): *Kreativität als Ressource für Veränderung*

künstlerischem bzw. genuin literarischem Gebiet jede 'Schreib-Szene', auch wenn es nicht explizit um ein zu schaffendes Produkt, sondern um Wahrnehmungsprozesse oder neue Problemlösungsstrategien geht.²³ Die 'Kreative Schreib-Szene' betont diesen Aspekt des Ästhetischen, bei dem auch der "Modus des Verhaltens zur Welt"²⁴ im Vordergrund steht, und lässt sich so im Rahmen 'Ästhetischer Bildung' auf die Entdeckung, Wertschätzung und Erweiterung der eigenen ästhetischen Fähigkeiten des Schreibens im Zuge eines emotional-sinnlichen Zugriffs auf die Wirklichkeit hin beschreiben: In der 'Kreativen Schreib-Szene' erschließt, versteht und eignet sich das schreibende Subjekt literarische Ausdrucksformen in deren Vielschichtigkeit, in ihrer kulturtragenden Funktion und ihrer Symbolkraft ästhetisch erfahrend an.²⁵ Kreativität wird hier nicht allein entfaltet; Kreativität ist der notwendige Katalysator, um eine solche 'Schreib-Szene' überhaupt zu initiieren.

Die Frage, die sich stellt, lautet somit: Wie kann Kreativität – didaktisch, pädagogisch – für den Schreibenden durch den "Erwerb von Wissen, Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten" gefördert werden, damit dieser "neue und ungewöhnliche Leistungen entwickeln und als Antwort auf die kleinen und großen Herausforderungen des Lebens geben kann"?²⁶ Dies ist die Grundfrage der 'Kreativen Schreib-Szene'. Für sie gewinnen erstens die "zu Gebote stehenden Schreibwerkzeuge (in der Regel Papier, Feder und Tinte, Bleistift, Kugelschreiber, Schreibmaschine oder Computer)" und die "Schreibgewohnheiten (Anlaß, Ort, Zeitpunkt, Dauer)" an Gewicht; zweitens werden in ihr die "Stimulantien und Surrogate der Inspiration zur Überwindung der oft beklagten Schreibblockaden" sowie auch die "soziale Situation", die "biographische Lebenslage" und das (womöglich bereits ausgebildete oder auszubilden-

und Wachstum. Kreative Methoden in den psychosozialen Arbeitsfeldern: Theorien, Vorgehensweisen. Tübingen: DGVT 1999. S. 13-56. Hier S. 15.

23 Siehe dazu etwa Stockhammer, Helmut: *Sozialisation und Kreativität. Theorien, Techniken, Materialien.* Wien: Verband der wissenschaftlichen Gesellschaften Österreichs 1984. S. 12. Siehe außerdem auch Kattenstroth, Christian: *Ästhetische Erziehung und Wahrnehmungstheorien. Eine erkenntnistheoretische Untersuchung.* Weinheim: Beltz 1983.

24 Otto, Gert/Otto, Gunter: *Ästhetische Erziehung, Ästhetisches Lernen.* In: Mette, Norbert/Rickers, Folkert (Hg.): *Lexikon der Religionspädagogik.* Bd. 1. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag 2001. Sp. 12-18. Hier Sp. 13.

25 Vgl. Kirchner, Constanze/Schiefer, Markus/Spinner, Kaspar H.: *Ästhetische Bildung und Identität.* In: dies. (Hg.): *Ästhetische Bildung und Identität. Fächerverbindende Vorschläge für die Sekundarstufe I und II.* München: kopaed 2006. S. 11-33. Hier S. 11.

26 Braun: *Ästhetik, Kreativität und Bildung,* S. 33.

de) ästhetische “Selbstverständnis” hervorgehoben.²⁷ Darüber hinaus ist im Begriff der ‘Kreativen Schreib-Szene’ per se ein weiterer Begriff enthalten, der geeignet erscheint, auf die o.g. Grundfrage adäquat zu reagieren: das ‘Kreative Schreiben’. Indem dieses darauf abzielt, “durch die Aktivierung der Imaginationskraft” etwas “Neues” respektive “zumindest eine neue Sicht auf Bekanntes” entstehen zu lassen,²⁸ leistet es der ‘Kreativen Schreib-Szene’ einen Zuträgerdienst, indem gewohnte, im Alltag eingeschliffene Vorstellungsmuster schreibend durchbrochen werden können.²⁹

Bei der ‘Kreativen Schreib-Szene’ und dem ihr zutragenden ‘Kreativen Schreiben’ spielen damit intensive Wahrnehmungsmöglichkeiten ästhetischer Rezeptionserfahrungen eine große Rolle, wie sie wiederum die ‘Ästhetische Bildung’ stark zu machen vermag, und zwar hier exemplarisch durch die Möglichkeit des schreibenden Subjekts, sich probeweise die Art der Welterschließung zu eigen zu machen, die die Literatur als ästhetisches Objekt präsentiert.³⁰ Ausgangspunkt dieser Erfahrung ist die spezifische Gestalt des literarischen Objekts, von dem aus kreativ schreibend Gestaltungs- und Ausdrucksformen für die Wahrnehmungen und Eindrücke gesucht und gefunden werden, die zugleich “Hilfe zur Verarbeitung, zur Klärung und zum Verstehen” der jeweiligen Lebenswirklichkeit bieten; im Produktionscharakter der ‘Kreativen Schreib-Szene’ wird Erlebtes bzw. Rezipiertes in ästhetischer Form zum Ausdruck gebracht; es gelangt “vom nicht kommunikativen Inneren nach außen und wird damit für den intersubjektiven Austausch verfügbar”: “Das Hervorgebrachte wird auf diese Weise zu einem Gegenüber, das mit Distanz betrachtet und reflektiert, geteilt und miteinander besprochen werden kann.”³¹ In der ‘Kreativen Schreib-Szene’ fallen die wahrnehmend-rezeptive (Aisthesis), die gestaltend-produktive (Poiesis) und die urteilend-kommunikative Dimension (Katharsis) der ‘Ästhetischen Bildung’ im

27 Stingelin: ‘Schreiben’, S. 16.

28 Spinner, Kaspar H.: *Kreatives Schreiben*. In: *Praxis Deutsch* 119 (1993). S. 17-23. Hier S. 21.

29 Vgl. ders.: *Anstöße zum kreativen Schreiben*. In: Christiani, Reinhold (Hg.): *Auch die leistungstarken Kinder fördern*. Frankfurt a.M.: Cornelsen Skriptor 1994. S. 46-60.

30 Vgl. Kirchner/Schiefer/Spinner: *Ästhetische Bildung und Identität*, S. 12. Zur Zusammenfassung von theoretischen Grundlagen des Wahrnehmungsmodells der Literatur siehe auch Kiefer, Klaus H.: *Ästhetik – Semiotik – Didaktik. Differenzierte Wahrnehmung als Prinzip ästhetischer Erziehung. Ein Problemaufriss*. Tübingen: Narr 1982. S. 108-130.

31 Kirchner/Schiefer/Spinner: *Ästhetische Bildung und Identität*, S. 13f.

Sinne von Hans Robert Jauß zusammen.³² In ihr ist die ‘Literatur’ von Anfang an präsent; diese bietet die ‘Idee’, die ‘Inspiration’, den Katalysator der ‘Kreativität’, der durch die mittlerweile etablierten Methoden des ‘Kreativen Schreibens’,³³ insbesondere durch Verfahren des antizipierenden, Text erweiternden wie verändernden, analogen und zu Textvorlagen freien Schreibens³⁴ zu etablieren ist. Im Vordergrund stehen damit sowohl explizit literarische Schreibübungen wie Schreibverfahren, d.h. schriftlich fixierte, fiktionale Erzählformate, ohne zu übersehen, dass das Kreative Schreiben auch im Bereich des wissenschaftlichen oder professionell-textgestalterischen Schreibens *creative* Anwendung findet. Das ‘Schreiben’ in der ‘Kreativen Schreib-Szene’ fungiert als Lerngegenstand und Lernmedium gleichermaßen.³⁵ Die Textproduktionskompetenz ist für sie und in ihr ebenso zentral wie die Persönlichkeitsentwicklung als Schreibender, der bei der von ihm ausgeübten kulturellen Praxis nicht nur Textsortenwissen und Schreibfertigkeiten entwickelt, sondern auch “sich selbst”.³⁶ Indem er dies tut, gerät er gleichzeitig in einen Prozess vor allem ‘Literaturästhetischer Bildung’. Was heißt das?

Volker Frederking hat vorgeschlagen, im Rahmen literaturästhetischer Fragestellungen George Herbert Mead zum Ausgangspunkt einer “theoriegeschichtlichen Spurensuche”³⁷ zu machen – eine Fragerichtung, die für den vorliegenden Beitrag allein dadurch einsichtig wird, dass Mead sich an der Philosophie John Deweys orientiert,³⁸ die für das ‘Kreative Schreiben’ seit dessen Ursprüngen eine schreibpädagogische

32 Vgl. ebd., S. 15, sowie Jauß, Hans Robert: *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1997. S. 88f.

33 Siehe dazu die Typologie in Ingrid Böttcher: *Zu den Methoden des kreativen Schreibens*. In: dies. (Hg.): *Kreatives Schreiben. Grundlagen und Methoden*. Berlin: Cornelsen Skriptor 1999. S. 21-32, bes. S. 22-26.

34 Siehe dazu die Typologie in Kaspar H. Spinner: *Kreatives Schreiben zu literarischen Texten*. In: Abraham/Kupfer-Schreiner/Maiwald (Hg.): *Schreibförderung und Schreiberverziehung*. S. 109-119. Hier S. 115-117.

35 Vgl. Fritzsche, Joachim: *Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts*. Stuttgart: Klett 1994. Bd. 2, S. 9.

36 Abraham/Kupfer-Schreiner/Maiwald: *Im Spannungsfeld von Didaktik und Pädagogik*, S. 9.

37 Frederking, Volker: *(Literatur-)Ästhetische Bildung. Lesen und Schreiben als Formen ästhetischer Erfahrung und personal-kultureller Selbstkonstruktion*. In: Liebau, Eckart/Zirfas, Jörg (Hg.): *Die Sinne und die Künste. Perspektiven ästhetischer Bildung*. Bielefeld: transcript 2008. S. 73-103. Hier S. 73-78.

38 Etwa an Deweys Schrift *Kunst als Erfahrung* (1931). Vgl. Frederking: *(Literatur-)Ästhetische Bildung*, S. 75.

Basis darstellt.³⁹ Mit Frederking lässt sich Meads Begriff der “ästhetischen Haltung”⁴⁰ für die Bestimmung der ‘Kreativen Schreib-Szene’ im Rahmen ‘Literaturästhetischer Bildung’ zu Hilfe ziehen, eine Haltung, die sich “in einem verändernden Blick auf sich und die Welt”⁴¹ realisiert. Dabei wird der Dichter zum “Musterbeispiel für die potentielle Autonomie des Individuums gegenüber gesellschaftlichen Zugriffen” und sein schreibend geschaffenes literarisches Kunstwerk “zum Beleg für die potentielle Veränderbarkeit von Welt – jenseits aller konventionellen Vorgaben.”⁴² Dadurch lässt sich das ‘Schreiben’ eines literarischen Textes “nicht nur als künstlerische Verarbeitung ästhetischer Erfahrungen verstehen, sondern auch als individuelle und kreative Form kultureller Selbstkonstruktion jenseits kollektiver Passformen”; und wenn sich das ‘Schreiben’ dann hierbei innerhalb einer ‘Kreativen Schreib-Szene’ abspielt, wird einmal mehr verständlich, was Mead meint, wenn er erklärt, dass “Genusswerte” zu ziehen sind, wenn “wir Werke großer Künstler ästhetisch verstehen”, Genusswerte, “die unsere eigene Lebens- und Handlungsinteressen erfüllen und interpretieren”, da die Menschen in Kunstwerken “den Sinn ihrer eigenen Existenz ausdrücken können.”⁴³ Mit anderen Worten: Die ‘Kreative Schreib-Szene’ ist mehr noch als die generelle, von Schreiber zu Schreiber individuell divergierende ‘Schreib-Szene’ durch die ihr inhärente ästhetische Tätigkeit in einer Art sozialer Situation situiert: Im Akt des durch Literatur kreativ geprägten Schreibens ist der Akt des Lesens wie des Gelesen-Werdens stets vorhanden: Jede Rezeption ist, literaturästhetisch gesagt, “Ausgangspunkt symbolvermittelter kultureller Selbstvergewisserung”, wodurch “sich auch das Selbst- und Weltverhältnis des Lesenden” verändert:⁴⁴ Das “Selbst- und Weltverhältnis” des Schreibenden und Lesenden, mithin des Literatur-Produzenten wie des Literatur-Rezipienten (fallen sie in einer Person zu-

39 Vgl. Glindemann, Barbara: *Creative Writing – zu den kulturellen Hintergründen und zum literaturwissenschaftlichen und institutionellen Kontext im Vergleich zwischen England, USA und Deutschland*. Diss.: Univ. Hamburg 2000. Ms., S. 9.

40 Mead, George Herbert: *Das Wesen der ästhetischen Erfahrung*. In: ders.: *Gesammelte Aufsätze*. Hg. v. Hans Joas. Bd. 2. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1987. S. 347-359. Hier S. 351.

41 Frederking: *(Literatur-)Ästhetische Bildung*, S. 74.

42 Ebd., S. 77.

43 Mead: *Das Wesen der ästhetischen Erfahrung*, S. 353.

44 Frederking: *(Literatur-)Ästhetische Bildung*, S. 78.

sammen oder nicht), erfährt in der so eigens beförderten ästhetischen Erfahrung eine “grundlegende Wandlung.”⁴⁵

III.

Wie ein derartiger ästhetischer, erfahrend vollzogener Wandel des Selbst- und Weltverhältnisses in einer ‘Kreativen Schreib-Szene’ bzw. wie eine solche ‘Kreative Schreib-Szene’ schlechthin aussehen kann, lässt sich mit der ‘erlebten Poetik’ eines deutschsprachigen Schriftstellers der Gegenwart exemplifizieren. Diese hat Ludwig Harig im Titel eines seiner Bücher *Wie die Wörter tanzen lernten* genannt.⁴⁶ Die ‘Kreative Schreib-Szene’, die Harig darin wie an zahlreichen anderen Stellen beschreibt, ist geprägt von “Erlebte[m], Gelesene[n] und Geschriebene[m]”;⁴⁷ denn Harig gibt sich als Autor “immer zuerst als Leser zu erkennen”, der “liest wie andere Leser auch, der sich an diesem Satz festhakt, über jenes Wort stolpert, der hier aufhorcht, dort sich ärgert, der lesend lauter persönliche Erfahrungen macht.”⁴⁸ Lesend und schreibend verbinden sich bei Harig “eigene und fremde Texte [...] auf eigentümliche Art miteinander, lassen in ihrer Korrespondenz wieder etwas Neues und Drittes hervorkommen”.⁴⁹ Hintereinander gelesen entstehe eine “Lektüresoziationsgeschichte”,⁵⁰ und zwar durch die “Aneignung”⁵¹ von Literatur. Ein Beispiel gibt Harig in seinen Poetikvorlesungen, die den Titel “*Wer schreibt, der bleibt.*” *Sprachspiel und Lebensspiel* tragen.⁵² Gleich zu Beginn beschreibt Harig eine ‘Szene’, die ihn ‘kreativ’ zum ‘Schreiben’ bringt; beschrieben wird, wie er im ersten Heft der von Alfred Andersch herausgegebenen literarischen Zeitschrift *Texte und Zeichen* einen Satz aus Arno Schmidts

45 Ebd.

46 Vgl. Harig, Ludwig: *Wie die Wörter tanzen lernten. Eine erlebte Poetik.* Frankfurt a.M.: S. Fischer 2009. Siehe dazu auch Sauder, Gerhard/Schmidt-Henkel (Hg.): *Harig lesen.* München: Hanser 1987.

47 Jung, Werner: “*Du fragst, was Wahrheit sei?*” *Ludwig Harigs Spiel mit Möglichkeiten.* Bielefeld: Aisthesis 2002. S. 216.

48 Schyle, Joachim: *Der Kritiker als Selbstdarsteller.* In: Rech, Benno (Hg.): *Sprache fürs Leben – Wörter gegen den Tod. Ein Buch über Ludwig Harig.* Blieskastel: Gollenstein 1997. S. 46.

49 Jung: “*Du fragst, was Wahrheit sei?*”, S. 217.

50 Ebd.

51 Ebd., S. 224.

52 Vgl. Harig, Ludwig: “*Wer schreibt, der bleibt.*” *Sprachspiel und Lebensspiel.* In: ders.: *Wer schreibt, der bleibt. Aufsätze und Vorträge.* Hg. v. Werner Jung. München: Hanser 2004. S. 54-140.

Erzählung *Seelandschaft mit Pocahontas* liest, der Folgen für sein “Leben und Schreiben”⁵³ hat:

Ganze Abende saßen wir zu viert in unserem Dachkämmerchen und ließen uns von Arno Schmidts Sprache aufwiegeln. Ich las vor, eine Flasche Moselwein stand auf dem Tisch, wir lauschten den Satzfolgen dieser Prosa, wir tranken hin und wieder einen Schluck, doch es war bestimmt nicht der Wein, der uns berauschte. Ganz neue, exakt komponierte, akkurat gesetzte, mit allerlei Gänsefüßchen und Gedankenstrichen, Klammern und Kola, Ziffern und Zahlen versehene Textgruppen versetzten das Auge in visuellen, das Ohr in akustischen Bildergenuß, waren Augenweide und Ohrenschmauß, und drinnen im Kopf ging es am rauschhaftesten zu.⁵⁴

Das von Harig verfolgte Projekt einer ‘erlebten Poetik’ illustriert die im vorangegangenen Teil entwickelten begrifflichen Implikationen der ‘Kreativen Schreib-Szene’. In einem Gespräch mit Jörg Magenau gibt Harig an, seine “*Mission als Dichter*”⁵⁵ sei bei ihm stark mit seiner zwanzigjährigen Tätigkeit als Lehrer verknüpft: “Das pädagogische Eros ist das poetische Eros”, sagt Harig; beide seien eng miteinander verbunden.⁵⁶ Durch Schreiben und Lesen ändert sich, glaubt man Harigs poetologischer Einschätzung als literarisch ‘Schreibender’, das, was sich im Zuge der begrifflichen Situierung der ‘Kreativen Schreib-Szene’ theoretisch erwiesen hat: das Verhältnis zum Selbst wie zur Welt im Prozess literaturästhetischer Erfahrung. Harig führt mit Bezug auf sein Initiations-‘Erlebnis’ in der Begegnung mit Arno Schmidts Erzählung aus:

Wir lasen, wir lernten. Wir diskutierten, wir bewunderten vor allem. Uns faszinierte diese Literatur, die nicht mehr aus dem hohlen Bauch, nicht mehr aus dem Kuß der Muse entsprang, sondern unter Anwendung präziser, ja “erbarmungsloser” Techniken entstand, wie wir bald bei Arno Schmidt lasen, und uns lief ein Schauer über den Rücken bei der Vorstellung, was wir uns da aufgeladen hatten und was wohl alles noch auf uns zukommen würde. Doch die Zeit war reif. Wir entdeckten einen Dichter [...].⁵⁷

53 Ebd., S. 54.

54 Ebd., S. 55.

55 Harig, Ludwig: *Dieses nachgedachte Leben. Ein Gespräch mit Jörg Magenau*. In: *Text+Kritik* 135 (1997). S. 37-46. Hier S. 46.

56 Ebd. Siehe dazu auch Hieber, Jochen: *Dichten und Deuten. Ludwig Harig als Interpret*. In: *Text+Kritik* 135 (1997). S. 60-65.

57 Harig: “*Wer schreibt, der bleibt*”, S. 56.

Diese “Art neuer Literatur” lässt den ‘Schreibenden’ Ludwig Harig selbst die von Schmidt hierzu postulierten Eigenschaften und Anschauungen “freudig” als “selbstverständliche eigene Lebensauffassungen” annehmen, die die eigenen Vorstellungen von Leben und Kunst bestätigen.⁵⁸ Man könnte mit Mihaly Csikszentmihalyi⁵⁹ sagen: Ludwig Harig gerät hier in einen “Flow”, in einen Zustand, der als Inbegriff des Glücks und der Harmonieerfahrung mit sich selbst und der Welt gelten kann und der die kreativen Leistungen eines ästhetisch Schaffenden begleitet.⁶⁰ Dass Arno Schmidt in seinen “Werkstattberichten” eines “Praktikers”⁶¹ ausdrücklich Schreib-Anweisungen zur Erklärung seiner Literatur gibt,⁶² kommt diesem Akt ‘(Literatur-)Ästhetischer Bildung’ zu Gute; ausgehend von ihnen findet Harig – lesend und nachahmend⁶³ – zum eigenen (literarischen) Schreiben; über Arno Schmidt findet Harig zur mathematisch-naturwissenschaftlichen Schreibästhetik Max Benses, bei dem er “in die Schule” geht:

Mußten wir nun wieder in die Schule gehen, um tiefer einzudringen in die Zahlen- und Kombinationsspiele der Mathematik, mußten wir lernen, wie man ein physikalisches Experiment, ein logistisches Kalkül, eine kybernetische Strategie anlegt, nicht nur, um Kunstwerke in dieser neuen, semiotisch beschreibbaren Weise zu erkennen, sondern um künftig selbst Texte konstruieren zu können, die allesamt diese Merkmale numerischer Werte besaßen? [...]
 “Innovation” war das Wort der Stunde, das Schlagwort dieser Zeit. Es kam uns darauf an, das Neue zu sehen und das Neue zu schaffen,

58 Ebd., S. 57.

59 Vgl. Csikszentmihalyi, Mihaly: *Die außergewöhnliche Erfahrung im Alltag. Die Psychologie des Flow-Erlebnisses*. Stuttgart: Klett-Cotta 1995.

60 Dazu näher Braun: *Ästhetik, Kreativität und Bildung*, S. 34f.

61 Harig: “*Wer schreibt, der bleibt*”, S. 60.

62 Siehe dazu etwa auch Reemtsma, Jan Philipp: *Über Arno Schmidt. Vermessung eines poetischen Terrains*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2006, sowie Graf, Guido (Hg.): *Arno Schmidt. Leben im Werk*. Würzburg: Königshausen & Neumann 1998.

63 Die ‘Ästhetische Bildung’ wie die ‘Ästhetische Erziehung’ stellen den Nachahmungscharakter künstlerisch-ästhetischen Schaffens ausdrücklich heraus. Vgl. Schütz, Egon: *Kunst und Wirklichkeit. Zur Grundlegung ästhetischer Erziehung*. In: ders./Walther, Gerhard: *Ästhetische Erziehung – Theorie und Praxis*. Freiburg i.Br.: Hochschulverlag 1983. S. 7-28. Hier S. 15. Siehe dazu auch Harig: *Wie die Wörter tanzen lernten*, S. 169f.: “In diesen frühen fünfziger Jahren schrieb ich Gedichte in Gottfried Bennis Manier. [...] Meine Südwörter folgen den Südwörtern Gottfried Bennis, meine Reime sind den Reimen Bennis nachgebildet – vor allem aber ist es der schwingende Rhythmus der Verse, der auf nicht zu leugnende Weise der gleiche ist.”

das Unbekannte, das Unerhörte, das Noch-Nicht-Dagewesene, und wir waren fest davon überzeugt, daß es etwas geben müsse, das noch nicht dagewesen ist und das wir würden schaffen können. Dieses Geschaffene aus Sprache hieß – objektiv, konkret, material –, wie Max Bense es formulierte: Text; und es war nicht eigentlich etwas Geschaffenes: es war hergestellt, konstruiert, gemacht, und es wurde gelehrt. Es war lernbar, und es wurde gelernt.⁶⁴

So wie John Hayes und Linda Flower in ihrem weitestgehend etablierten Modell zur Explikation des allgemeinen Schreibprozesses zeigen,⁶⁵ dass – ausgehend von einer Schreibaufgabe bzw. deren subjektiver Interpretation durch den ‘Schreiber’ – mit Hilfe von Operatoren wie ‘Ziele setzen’ (goal setting), ‘Generieren von Informationen aus dem Langzeitgedächtnis’ (generating), ‘Anordnung der Informationen’ (organizing), ‘Versprachlichen’ (translating) und ‘Überarbeiten (revising) allmählich der Zielzustand ‘Text’ erreicht wird,⁶⁶ vollzieht sich auch die Schreibentwicklung bei Harig – aber in einer gleichsam *poetischen* Richtung. Von dem Beginn seines Schreibens berichtet dieser:

Eines Tages hatte ich, als Zehnjähriger vielleicht, einen Schulaufsatz mit den folgenden Worten begonnen: “Brr! der Wecker rappelt. Fröhlich springt mein Vater aus dem Bett.” Nachdem mein Vater diese beiden Sätze gelesen hatte, sagte er: “Wer schreibt, der bleibt!” Von diesem Augenblick an habe ich geschrieben; ich saß in der Küche am Küchentisch, in der Schule in meiner Schulbank, im Garten auf einem Gartenstuhl, und schrieb. In meinem Kopf schwirrten die Wörter, sie wirbelten in den Ganglien, wühlten in den grauen Zellen, ich warf sie auf die eine und dann wieder auf die andere Seite, ich ordnete sie erst nach der Länge und später nach ihrem Klang, tauchte sie ineinander und spielte ein aufregendes Sinn- und Verwirrspiel, und im Nacken sträubten sich mir die Haare vor lauter heiligen

64 Harig: “*Wer schreibt, der bleibt*”, S. 61f.

65 Vgl. Hayes, John/Flower, Linda: *The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints*. In: Gregg, Lee/Steinberg, Greg (Hg.): *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum 1980. S. 31-50. Zur Weiterentwicklung dieses Modells siehe etwa Becker-Mrotzek, Michael/Böttcher, Ingrid: *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxisbandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor 2006. S. 25-29.

66 Vgl. Eigler, Gunther u.a.: *Textentwicklung und Nutzung externer Information. Prozeß- und produktorientierte Analysen*. In: Baurmann/Weingarten (Hg.): *Schreiben*, S. 147-172, hier S. 148.

Schauern, die mir den Rücken hinunterliefen bis in die Zehenspitzen,
und so ergeht es mir heute noch.⁶⁷

Harigs Schreiben zeigt sich in Selbstvergessenheit, Versunkenheit und lustvollem Tun – allesamt Punkte, die die Forschung zur ‘Ästhetischen Bildung’ für die ästhetische Erfahrung in Produktionsprozessen herausstellt und den Gestaltungsprozess als “geistige Tätigkeit” erklärt, die geprägt ist “durch ein Wechselspiel von Idee, Zufall und Hervorbringung, von Materials Spuren, die Assoziationen auslösen, Erinnerungen anstoßen” und den Text “weitertreiben”;⁶⁸ das “Suchen und Finden von Formen” sowie das “Erproben ungewöhnlicher, unkonventioneller Lösungswege”, für die das Gestaltungsmaterial als “sinnanregendes Element” wirkt, erschließt sich für Harig in seinen Anfängen als ‘Schreiber’ in einer “neuen, bisher nicht gekannten Möglichkeit”, das Leben zu erschließen, Vorstellungen davon zu entwickeln, “was anders und wie es anders sein könnte.”⁶⁹

So schreibt und liest, liest und schreibt Harig, wobei ihm das Schreiben “immer das Abenteuerlichste” ist: “Denn schreibend verwandelte ich mir die Welt, und nur schreibend ließ sie sich von mir verwandeln.”⁷⁰ Der Welt, die für ihn “vollgestopft” ist mit Wörtern, begegnet er im Schreiben, indem er sich auf diese “stürzt” und sie sich “einverleibt”, “um mit ihnen allein [ein] freies und frivoles Wörterspiel zu treiben”.⁷¹ Dass Harig ferner im weiteren Verlauf seiner (lebenslangen) ‘Kreativen Schreib-Szene’ immer wieder Stilübungen wie vor allem diejenigen Raymond Queneaus⁷² und damit ein angeleitetes ‘Kreatives Schreiben’⁷³ auf

67 Harig: *“Wer schreibt, der bleibt”*, S. 72.

68 Kirchner/Ferrari/Spinner: *Ästhetische Bildung und Identität*, S. 14.

69 Ebd., S. 14f.

70 Harig: *“Wer schreibt, der bleibt”*, S. 72.

71 Ebd., S. 72f. Siehe dazu auch ebd., S. 76: “Unversehens geht es mit den Wörtern von der Hand ins Auge, von der Zunge ins Ohr, und was für ein Erregen im Ohr! Was für ein Erkennen im Auge! Die Wörter blitzen, die Wörter donnern: zum Seh- und Hörsinn, zum Tast- und Schmecksinn, zum feinnervigen Richsinn ist als sechster der Schreibsinn hinzugekommen, und er ist es, der so gewaltig rauscht, ohne daß ein Ohrwurm durch den Kopf hindurchkriecht. [...] Schreiben ist taufen und umtaufen, ist pflanzen und umpflanzen, ist biegen und umbiegen: Schreiben ist Wörter bringen, ist Wörter setzen, ist Wörter wenden, aber auch umwenden, umsetzen [...]”

72 Vgl. Queneau, Raymond, *Stilübungen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 82004 [mit einem Nachwort von Ludwig Harig], und Harig, Ludwig: *Raymond Queneau – übersetzt im Saarland. Die Stilübungen und ihre Schwierigkeiten*. In: ders.: *Wer schreibt, der bleibt*, S. 281-286.

73 Vgl. Böttcher: *Kreatives Schreiben*, S. 24.

der Basis eines gleichsam vorgefundenen Texts empfiehlt, zeigt noch einmal, wie sich hier ‘(Literatur-)Ästhetische Bildung’ am Beispiel eines literarischen Autors konstituiert. “Mein Wörterspiel ist mein Lebensspiel”, sagt Harig, “Wörter sprechend und Wörter schreibend, sprechend schreibend und schreibend sprechend” lebe er.⁷⁴

Aus der Perspektive der narrativen Psychologie, auf deren Relevanz für die (Literatur-)ästhetische Bildung Frederking hingewiesen hat,⁷⁵ ließe sich sagen: Die ‘Kreative Schreib-Szene’ wird von einem das Schreiben durch Literatur anregenden und darauf Bezug nehmenden ‘Schreib-Spiel’ schließlich zum Schauplatz eines Selbst-Narrativs bzw. einer Selbst-Erzählung.⁷⁶ Dan P. McAdams führt aus:

Um mich zu erkennen, musst du meine Geschichte kennen; denn meine Geschichte definiert, wer ich bin. Um mich selbst zu erkennen, um Einblick in den Sinn und die Bedeutung meines Lebens zu gewinnen, muss ich selbst meine Geschichte kennen. Ich muss die Erzählung des Selbst in all ihren Besonderheiten erkennen, den persönlichen Mythos, den ich [...] im Laufe der Jahre geschaffen habe. Es ist eine Geschichte, die ich fortwährend revidiere und mir selbst (und manchmal anderen) zu meinem Leben erzähle.⁷⁷

Als (beispielhafter) ‘Schreibender’ von Literatur manifestiert mithin Harig eine Selbst-Erzählung im schriftsprachlichen Selbstausdruck, d.h. in einem ‘autobiographischen Schreiben’, dessen referentieller Wert als Geschriebenes zwar immer fiktive Figuration bleibt,⁷⁸ für die die ästhetische Erfahrung mit Sprache und Literatur aber essentiell ist. Daher stellt Harig fest, wie die “Magie, die von Wörtern, von der Sprache, vom Erzählen ausgeht”, bei ihm “unauslöschlich” wirkt, wie ihn “[a]lles, was mit Wörtern zu tun hat”, prägt.⁷⁹ Dieser Schreib- und Leseprozess, der Harig zu seinen großen autobiographischen Romanen wie *Ordnung ist das ganze*

74 Harig: *Wer schreibt, der bleibt*, S. 77.

75 Vgl. Frederking: *(Literatur-)Ästhetische Bildung*, S. 75-81.

76 Siehe dazu Polkinghorne, Donald E.: *Narrative Psychologie und Geschichtsbewusstsein. Beziehungen und Perspektiven*. In: Straub, Jürgen (Hg.): *Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1998. S. 12-45. Hier S. 33.

77 McAdams, Dan: *Das bin ich. Wie persönliche Mythen unser Selbstbild formen*. Hamburg: Kabel 1993. S. 7.

78 Siehe dazu die Ergebnisse der soziologischen Biographieforschung in Koller, Hans-Christoph/Kokemohr, Rainer (Hg.): *Lebensgeschichte als Text. Zur biographischen Artikulation problematischer Bildungsprozesse*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag 1994.

79 Harig: *Dieses nachgedachte Leben*, S. 41.

Leben. Roman meines Vaters (1986), *Weh dem, der aus der Reihe tanzt* (1990) oder *Wer mit den Wölfen heult, wird Wolf* (1996) führt, ist – neben seinem ‘Wert’ als ästhetische ‘Literatur’ – als narrative Selbst-Konstruktion des ästhetischen Subjekts zu verstehen, das sich im Schreiben und Lesen literaturästhetisch selbst vergewissert. Harigs “ich-bezogene Sicht von Dingen und Personen”⁸⁰ verweist auf die kulturelle Selbstkonstruktion durch die ästhetisch-produktive Arbeit im Akt des Schreibens (und Lesens), in der hier die personale und soziale Seite der ästhetischen Identitätsbildung verbunden sind, das ‘I’ und das ‘Me’ im Sinne Meads.⁸¹ Nicht allein die geschriebene Mitteilung ist autobiographisch, “auch die innere Befindlichkeit beim nacherlebenden Schreiben” findet “ihr Widerspiel” im “Gefüge der Darstellungsweise”.⁸²

IV.

Zum Abschluss lässt sich noch kurz ein Projekt aus der didaktischen und pädagogischen bzw. der Literatur vermittelnden Arbeit anführen. Dieses beruht zwar nicht explizit, jedoch implizit auf einer Reihe von Ansätzen aus dem Bereich der ‘Ästhetischen Bildung’ – zu nennen wäre vornehmlich der von Gundel Mattenklott vertretene Ansatz zur literarischen Geselligkeit.⁸³ Dieses Projekt geht auf der einen Seite davon aus, dass “[l]iterarische Fiktionen” als “Versuche zu verstehen” sind, “durch Aktivierung der Einbildungskraft die Grenze unserer Erfahrungsräume zu überschreiten”: “das Fremde, als das uns der Text zunächst gegenübersteht, wird im ästhetischen Prozess gleichsam herübersetzt in ein Eigenes.”⁸⁴ Die Produktion des (literarischen) Schreibens lässt auf diese Weise ein Medium, die Literatur, entstehen, “in dem sich Menschen sozialer Konflikte bewußt werden, sie ausfechten oder aufzuheben trachten.”⁸⁵ Zum

80 Rech, Benno: “Nichts ist wahr als das Selbstempfundene.” *Ludwig Harigs autobiographisches Erzählen*. In: *Text+Kritik* 135 (1997). S. 51-59. Hier S. 52.

81 Siehe dazu Mead, *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. S. 196-260, sowie Frederking, *(Literatur-) Ästhetische Bildung*, S. 75-77.

82 Rech: “Nichts ist wahr als das Selbstempfundene”, S. 58.

83 Vgl. Mattenklott, Gundel: *Literarische Geselligkeit – Schreiben in der Schule. Mit Texten von Jugendlichen und Vorschlägen für den Unterricht*. Stuttgart: Metzler 1979.

84 Abraham, Ulf: *Das a/Andere W/wahrnehmen. Über den Beitrag von Literaturgebrauch und literarischem Lernen zur ästhetischen Bildung (nicht nur) im Deutschunterricht*. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 1 (2002). S. 10-22. Hier S. 14f.

85 Fuchs, Max: *Kulturelle Bildung und Ästhetische Erziehung. Theoretische Grundlagen*. Köln: Pahl-Rugenstein 1986. S. 53.

Anderen geht das Projekt davon aus, dass ‘Kreative Schreib-Szenen’ in der Literatur vermittelnden Praxis⁸⁶ in erster Linie in Form von Projektlernen vonstatten gehen müssen,⁸⁷ um den künstlerischen Arbeitsprozess der Lernenden als Einheit von Reflexion, Produktion, Distribution und Kommunikation zu gestalten. Es handelt sich um das ursprünglich in der Schweiz gegründete Projekt des ‘Schulhausromans’, das mittlerweile auch in Deutschland und Österreich Anwendung findet. In dieser Projektform werden ‘Kreative Schreib-Szenen’ bewusst geschaffen, um Lernziele im ästhetischen Bereich zu erreichen.⁸⁸

In einem Beitrag für die Zeitschrift *Chamisso* der Robert-Bosch-Stiftung hat Richard Reich erklärt, wie das Projekt ‘Schulhausroman’ zu Stande gekommen ist.⁸⁹ Da die Form der Dichter-Lesung, zu der er im Auftrag des Schweizerischen Bildungsministeriums von Schulen in Stadt und Kanton Zürich eingeladen worden war, nicht funktionierte, da die Jugendlichen die vorgelesene Literatur offenbar nicht verstanden, machte er daraus nach einigen negativ verlaufenden Veranstaltungen eine “Medienkunde”, indem er von seinem früheren Beruf als Journalist erzählte und zur Illustration die Jugendlichen interviewte.⁹⁰ Dadurch schuf Reich die Grundlagen einer Literatur vermittelnden ‘Kreativen Schreib-Szene’, in der interaktionistisch eine Identitätsbildung stattfinden konnte; aus den Inhalten des Interviews entstand ein “kleines Storyboard” und schließlich entstanden eigenständige literarische Texte, in denen die Jugendlichen, so Reich, “ihre Realität mit ‘Kunstfiguren’” vermengen, Erlebtes, Rezipiertes und Imaginiertes kombinieren und im Zuge dessen bereit sind, “von sich selber zu erzählen” und “sogar zu schreiben.”⁹¹ Durch dieses ‘Schreiben’, in dem die ‘Sprache’ als ‘Literatur’ die eigene

86 Siehe dazu auch die Beiträge in Neuhaus, Stefan/Ruf, Oliver: *Perspektiven der Literaturvermittlung*. Innsbruck: StudienVerlag 2011.

87 Siehe dazu etwa Stubenrauch, Herbert: *Projektorientiertes lernen im Widerspruch des Systems*. In: *betrifft: erziehung* 1 (1975). S. 27-31. Hier S. 29f., sowie Schütz, Helmut G.: *Projektorientierter Unterricht im ästhetischen Bereich*. In: Criegern, Axel von: *Handbuch der Ästhetischen Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer 1982. S. 56-62.

88 Siehe dazu auch Hentig, Hartmut von: *Lernziele im ästhetischen Bereich*. In: Schwencke (Hg.): *Ästhetische Erziehung und Kommunikation*, S. 112f.

89 Reich, Richard: *Willkommen in Rulish! Über “Schulhausroman”, ein Schreibprojekt für Jugendliche*. In: *Chamisso* 11/12 (2009). S. 33-37.

90 Vgl. ebd., S. 34.

91 Reich: *Willkommen in Rulish!*, S. 36. Zu Schreibstrategien des literarischen Erzählens siehe auch Kruse, Otto: *Schreibstrategien des Erzählens. Was man für Geschichten braucht*. In: Perrin, Daniel u.a. (Hg.): *Schreiben. Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 2003, S. 97-115.

Identität ausdrückt, wird Sprachförderung, 'lebendige' Literatur⁹² und interkulturelle Begegnung abseits der schulischen Curricula möglich.⁹³ Indem die beteiligten Autorinnen und Autoren in ihrer Funktion als Schreib-Coaches gemeinsam mit den Jugendlichen einen fiktionalen Text schreiben – "von der ersten Idee", wie es auf der entsprechenden Internetseite heißt, "bis zum druckfertigen Manuskript"⁹⁴ –, bildet sich gleichzeitig eine 'Soziale Szene', in der defizitäre schulische Leistungen oder sprachliche Kompetenzen eine untergeordnete Rolle spielen gegenüber der Initiation und schreib-professionellen, lektorierenden Begleitung der Idee für eine gemeinsame Geschichte. Dass am Ende die Ergebnisse, d.h. die entstandenen synchronisierten Romane, im Internet, in gedruckter Form wie durch öffentliche Lesungen präsentiert werden, unterstreicht die Wertschätzung der produktiven Tätigkeit und der ästhetischen Identitätsausbildungsförderung.

Durch die 'Kreative Schreib-Szene' wird so auch eine Integrationshilfe zur Findung kultureller Identität vermittelt. In ihr realisiert sich ein "nicht-stabiles Ensemble von Sprache, Instrumentalität und Geste"⁹⁵ im Sinne Campes; der literarisch 'Schreibende' wie auch der professionelle Autor beobachtet sich dabei selbst im Prozess des Schreibens und aus der Perspektive dessen, was 'Schreiben' und dann auch 'Sprache' und 'Literatur' als künstlerisch-ästhetischer Ausdruck unter verschiedenen (technischen, kulturellen, sozialen etc.) Bedingungen für sich selbst und die reale oder fiktionale Welt jeweils evoziert und bedeutet; gemacht wird eine ästhetische Erfahrung, die sich "auf eine transzendente Dimension von Wirklichkeit hin öffnen" kann.⁹⁶ Ludwig Harig schreibt: "Ich habe 'ich' gesagt, ich bin in all diese Vorgänge verwickelt, lebend und schreibend, es ist eine vertrackte Geschichte."⁹⁷

92 Siehe dazu auch Conrady, Peter (Hg.): *Lebendige Literatur. Handreichungen für Autorenbegegnungen mit Kindern und Jugendlichen*. Braunschweig: Westermann 2008.

93 Siehe für die Schule jedoch auch Eucker, Johannes/Kämpf-Jansen, Helga: *Ästhetische Erziehung 5-10*. München: Urban & Schwarzenberg 1980. S. 11-64.

94 Unter: <http://www.schulhausroman.ch>. Letzter Zugriff: 14.03.2011.

95 Campe: *Die Schreibszene*, S. 760.

96 Kirchner/Ferrari/Spinner: *Ästhetische Bildung und Identität*, S. 15.

97 Harig: *"Wer schreibt, der bleibt"*, S. 88.